

子どもの在り様についての考察

鵜飼 信 行

は じ め に

環境が子どもの行動にどのような効果をもたらすか。教育の問題を最も一般的な形でいえば、こういうことになる。この場合、どんなものであれ、効果は環境の関数であるとともに、主体である子どもの在り方の関数である。つまり、教育が子どもにより良い効果をもたらすことを目ざすなら、親や教師は子どもがどのような存在であるかを知る必要があるであろう。この問題については、古くから形式陶冶説と実質陶冶説の対立があった。この対立は、陶冶の対象である子どもをどう捉えるかの対立にある。また心理学においても古くから遺伝か環境かの対立があり、近年では遺伝も環境もという考え方に移っているとはいえ、遺伝を重視するか、環境を重視するかは依然として対立している。この点も教育の対象という観点からみれば、子どもをどのような存在と見るかの問題である。学生諸君の、教育心理学など心理学関係の答案を見ると、人間の赤ん坊は白紙だという文章によく出会う。どういう意味で白紙なのかは明白にされていない。ことば、理性、直立歩行、中でも理性を抽象して、赤ん坊にはないから白紙だと言うのであろうか。ある意味では本質をついているが、ある意味では誤りであろう。この点に関しては、本論の考察の焦点であるが、白紙だとする諸君の意見は、大体において何事も教え込まなければならないという、いわば積極的な主張が多い。果して人間の教育はそうに単純な考え方でなされうることであろうか。本稿では、心理学関連分野の考え方を拠り所にして、子どもがどのような存在だと考えられているか、またどのような存在だと考えるべきかについて検討してみたい。

I

前田嘉明博士は、人間の性の問題をとりあげ、それが何よりも人間の問題であるとして、人間の性について考察しておられる。比較的古い人間の性の捉え方は、それが生物学的に確定した本能であり、それ自体は心理学や社会学以前の固定した行動複合であるというものであった。しかし現代の人間学や文化人類学が提起した見解は、それとは対角線をなし、人間の性体制が生物学的に本来は無形式で可塑的であり、それだからこそまさに社会的ノルムによってパターンづけられ、制度化されねばならないというものである（前田：1965, 138頁）。

性衝動は獣欲とも言われ、動物と同じレベルの本能だと考えられてきたが、そのような性衝動でさえ、すぐれて人間の特徴をもつということの指摘である。性以外の衝動が同様の無形式性を本来のものとするのは当然のことであり、等しく人間の問題たりうる。このことは、ことばにも当てはまるであろう。どの文化においてもことばはある。ことばのない文化は人間のものではない。しかし、それぞれの文化のことばは、皆独自の形式を持つ。プレスナー、H. は、一般的に言えば、ことばは人間とともに生じたはずであり、人間から生じたとは考えられないという（プレスナー、H. : 1985, 55頁）。動物は植物とちがって、身体を支える中心的器官を持つ。それは、身体のうちにあるながら機能的には身体の外にある。しかし、動物の場合には、身体による束縛が強すぎて、その中心が身体への距離を確保できない。したがって動物はいわば内中心的である。そのため動物は生得的行動様式に従って、環境と直結した生活を営む。しかし人間は、自己が身体に束縛されていることを知っているから、原理的にこの束縛から自由である。自由であることは、危機を意味する。つまり環境と直結した生得的本能の保証を欠くことになるからである。このことが、人間を特徴づける脱中心的位置 (exzentrische Positionalität) といわれる。この脱中心的位置こそが特殊人間的行動様式の前提となる。その中心によって、環境への適応を獲得的に計らねばならない。さきにあげたプレスナーのことばは、か

かる人間の生物学的構造ともいえるものからことばが生じたのであり、人間がつくられて、そのつくられた人間がことばを発明したとは考えられないと述べているのであろう。

現実存在することばは各々形式を持つのであるが、当然のことながら、その形式自体は生得的なものではない。しかし、どのような形式にも形成される、プレスナーが脱中心的とよぶような構造は、人間に備わったものである。ことばを生じる基礎構造は人間には生得的に備わるが、その基礎構造自体は可塑的で形式を持たない。特定の文化の中で生活することを通して、長い学習を通して形式は体得される。脱中心性は、換言すれば自我の自覚である。しかし、自我の自覚は人間において、個体発生のかかなり後になって実現されるもので、新生児から備わるとは考えられない。

この点でプレスナーが重視するのがポルトマンA.の人間の捉え方である。ポルトマンは各種動物の新生体のあり方を比較し、高等哺乳類においては、高度に発達した運動様式、伝達様式を備えているのに、人間の場合にはそれらが種にふさわしい成熟の型に達しておらず、全くの能なしであることに注目する。つまり、ネズミなど組織段階の低い哺乳動物に特徴的な留巢性を示す。ところが、解剖学的生理学的には、高等哺乳類と同じように離巢型の特徴を持つ。この点で人間は二次的留巢動物とみなされる。そこから生理的早産の考え方が出される。暗く、湿った、暖かい母の胎内にあと1年とどまって種の行動様式を形成して生まれるべきところを、未だ可塑性に富んだ状態で産み出され、非常に早い時期から外界との接触を持つと解されるのである。早産の主要な意味は、未だいかなる形にもなりうるような可塑性に富んだ、形式のない状態ということである。また、それとともに、開かれた感覚器官を持つという離巢性の特徴もある。しかし、それだけでは、人間はこの世に生存できないはずである。つまり、かかる早産という生物学的特徴を利点とするためには、早くから接触する外界との体験を生かし、自分のものとして行く主体項がなければならない。

時実博士は、中枢神経系の構造を4層に分け、その機能を端的に表現している(時実:1978, 27頁)。生きていることをつかさどる部位(脳幹、脊髄系)、たくましく生きることをつかさどる部位(大脳辺縁系)、うまく生きることを

つかさどる部位とよく生きることをつかさどる部位（新皮質系）である。前2層は新生児においても神経繊維は髓鞘化され、機能しているのは当然である。第3層は生後急速に髓鞘化が進行することが知られている。

新生児に備わった行動は、神経学の領域では原始反射とよばれる。岡田博士は、特に生後の生活との関連で重要なものとしてモロー反射（驚愕反射）、口唇探索反射、吸飲反射、追視反射、把握反射、自動歩行や逃避反射、瞬目反射をあげる。博士は、これらの原始反射は、反射という名称が使われているが、かなり複雑なまとまった行動であり、比較行動学（ethology）でいう本能行動の性格をおびていると指摘している（岡田：1972、63～72頁）。新生児をベッドサイドで自然のまま観察すると、深い睡眠状態で驚愕反射が2分から3分の間隔で生じること（この場合、自発的驚愕反射といわれる）、また同様の状態で外的刺激によらず吸飲行動が律動的に生ずることが認められた。深い睡眠状態から浅い睡眠に移行する時期に、微笑が4秒から15秒の間隔で生起することも認められた。このような事実は、これらの行動が外的刺激によるのではなく、内因的に産出された興奮の解放と考えることができ、そのような特徴が比較行動学のロレンツ、K.の衝動論によく合致するということである。

反射としても、本能行動としても、生理学的モデルが背後にある客観的科学的概念であるが、かかる行動が生活体の自律的な統合された様態を示すのは当然のことであろう。

澤瀉久敬博士は、身体論を論じる中で、身体とは、生命の原理を内にもつことによってはじめて物体から区別された特殊存在となるのであって、魂と身体の問題は厳密な意味で身体の問題であると述べられている（澤瀉：1947、243頁～299頁）。かかる身体を論じる中で、メーン・ド・ビランの考え方を重視しておられる。博士の論文からメーン・ド・ビランの考え方をかいつまんで見てみたい。

デカルトが自我を思惟するものとして捉えたのに対し、ビランは身体なき自我は人間的自我ではないとした。彼の「我欲し、我行動す、故に我あり」のことばは有名である。ビランは、われわれが意欲し、行動するとき自分のうちに感じる努力感をあらゆる事実のうちで最も根本的な事実であるとした。この原

初事実は、われわれが何か重いものを持つなど筋肉運動をするとき内感するように、肉体を動かそうとする主体項があり、他方にそれに対抗する筋肉の緊張感として反項があるという事実である。一方の主体項には、発動性、超有機体性などの性質があり、他方には受動性、有機体性などの性質がある。しかし、この原初事実を構成する二項は判別はできるが不可分の関係にあることを根本的な特徴とする。ピランの考え方は、このような二元的・一元論である。ピランはこの二項の対抗の消長、つまり関与する自我の能動性の程度によって一切の心的事実を説明しようとする。心的事実を、内省による主体項の程度によって感情系、感覚系、知覚系、明覚系に大別する。感情系においては、受動性と未だ局所性を持たない漠然たる感触の意識があるのみである。感覚系では、受動性が局所づけられるとともに、その主体としての自我が内感される。しかし、自我は受動態にとどまる。知覚系になると、自我は能動性を獲得し、対象を認知し、それを一般的抽象的に把握し、統一することによって科学的知識に体系づけるに到る。明覚系においては、自我は対象に能動的に関わるだけでなく、自我は働らく自分を対象としてとりあげる。またピランは晩年においては、人間学を三部門に分け、動物的生命、人間的生命、精神的生命を区別している。精神的生命は、有機体的制約を受けながらも、反項としての有機体がもはや反抗の性質を示さない慈愛といった宗教的境地にある生命のあり方であるとされる。人間的生命は、自我の存在が自覚される感覚的体系から自我自身を自からの対象とする明覚的体系までを言う。動物的生命は、感情的体系とよばれたもので、外部からの作用により気分 (Stimmung) といった感情的状態に入りながら、それが自覚的には把握されない状態である。内省的方法のみが正しい方法だとするピランは、晩年には動物的生命は内省できないため捉えられないとして生理学の研究対象であるとした。

澤瀉博士はそれにあきたらず、人間の身体の生理解剖学的体制について考察を続けられる。そして、要点だけをとりあげれば、構造の立場から見ても、機能の立場から見ても、身体は各部分が一つの全体的原理によって統一されているだけでなく、各部分が種々の機能を持って他の部分と関係しあうという形でも全体性を示す。この全体的統一性を自律性とし、自律性を持つことが身体を

物体から区別する本質とみなされる。また生物が自律的な連続的活動を通して個性を創造するという意味で自律性は個性化への動きと捉えられる。それでは、身体に自律性を与えるものは何であるかと追求され、再びメーン・ド・ビランに立ちもどられている。自律的生命の真の姿は創造する力を持つことであり、力は主体項と対項の区別はされるが不可分の関係においてしか知られない。そして生体の自律性を、非延長的、発動的、統一化的主体項と対項との関係と捉え、前者を氣、後者を体と呼ぶことを提唱されている。

引用が長くなったが、要するに動物における全ての生命現象は、原理的に言って主体項と対項との二元的一元性を示すということである。そしてビランの感情体系においてもそのことはあてはまるのである。ここでいう感情的体系の特徴として把握されたことは、動物一般にも、人間の初期発達にも妥当するであろう。特に自から動くようになった胎児にも当然主体項と反項の二項を認めねばならない。胎児も自律的活動を通して個性を形成し続けている。そして、いずれこの二項は、全ての生命の原理であるとすれば、当然自我と有機体項の二項へとつながるものであろう。今少し博士の論述をたどってみたい。博士は、身体を氣と体の二元的一元性だけで解決することにとどまらない。次にビランの二元的一元性が実体的、独立的に存在し、環境との関連が正面から考察されていない点を指摘される。博士は生きるとは生理的緊張を持つことだと考えられる。生理的緊張の解釈を、筋拮抗性だけでなく、水素イオン濃度の恒常性など、ベルナル、C.の明らかにした内部環境の力動的恒常性にも押し広められている。そして緊張は、柔軟な適応性をはかる「ゆとり」として捉えられている。緊張、ゆとりの必要性は、身体が常に動揺のうちにあることを意味し、更にそれらは身体との環境との関連においてのみ存在すると述べられる。ユクスキュルの動物の環境世界に言及され、各種動物が、それぞれ独特に現象する環境世界に住うのであれば、環境ははじめから完成して外部にあるのではなく、本来はどのようにあるのかわからない混沌だと言われる。混沌である環境と形相の原理である発動性が結びつくところが身体であり、身体があるとき、環境は形相をもって現われる。したがって、身体における氣と体の二元的一元性は、身体と環境との二元的一元性との相関関係においてのみ成立することになる。

この指摘は、二元的一元性をなす身体の二項、特に主体項の意義を考慮するとき、当然とはいえ重要である。澤瀉博士と、博士の描かれたメーン・ド・ビランについて引用させていた。その中で、不可分の二項の相関関係によって分類されたのは一切の人間の心的事実についてであった。しかし、その考想の中には、系統発生と人間の個体発生の考え方が暗示されているのでないと思われる。博士は、ビランの分類原理を示され、それを見出した具体的方法を省いておられるので、確かなことはわからないが、分類された生命の命名から見てそのことがうかがわれる。少くとも博士は、生命なるものは生物一般を可能にする原理だと言われる限り、系統発生過程、人間の発達過程が脳裏にあると思われる。博士の描かれたビランを読んで想起されるのは、フランス語圏のピアジェ、J.とワロン、H.である。こじつけかもしれないが、ピアジェは二項のうち主体項に焦点を当て、ワロンは有機体項に焦点を当てているようにも考えられる。彼らがビランの考え方に接したかどうかはわからないが、ピアジェもワロンも、ビランが内省を通して考察したことを、人間の発達に移して実証的に研究したと位置づけることができるように思われる。それだけビランの洞察が鋭かったことを意味しよう。

話をもとにもどして、新生児の原始反射に戻る。それを反射と見ようと、本能的行動と見ようと、それは、主体項と反項の二元的一元性を示す。そして、その活動はやはり個性創造への動きであることはまちがいない。したがって、前述したように、二次的留巢性の特徴を持つ新生児は、自からの特徴の中で活動しながら、自分の可塑性に富む特徴を生かすべく、自分の経験を生かして自分から獲得するという原理を自からのうちに養っていると見ることができよう。以上の検討を通して強調したいことは、人間は発達のどの時期においても、自から発する主体性を持つということである。そして発生初期の主体項は、いずれ現実生活を統轄する身体に宿った自我へと発達するということである。

出生時には泣き声も単調で、規則正しい呼気と吸気のリズムがある。1カ月後には、リズムはくずれ、現象的には火のついたような泣き方に変る。吸乳にしても乳首を求めてまさぐりようになり、くり返しの中でしだいに効果的に吸

えるようになる。ベッドから頭をはみ出させたり、うつむきにした場合、はじめは頭が上らないが、呼吸のため顔をずらすようになり、一般に3カ月になれば重力に逆らって頭を上げるようになる。何故頭を上げるのかは追体験できないとしても、これらの過程においてしだいに力が体験されていることは理解できよう。力は前述のように、二元的一元性をなす身体にしかない。首がすわるようになれば、坐位をとったり、坐位から横になることもできるようになる。首がすわり、坐位がとれるようになると、子どもは、同じ対象から発する聴覚的、視覚的などのいろいろの印象を、神経系の成熟をふまえて、その共通の源であるその対象に還元できるようになる。かくして知覚の場が統一できるようになり、三次元の現実的空間に住むようになる。そのうちにねがえりをするようになり、はいずるようになる。

一方、3カ月頃になると、昔から手鏡といわれたように自分の手をながめたり、さわったり吸ったりする。そのうちにねていて足をあげてつかまえることに興味を示す。かかるとき、視覚、触覚、自己受容感覚が働らき、しだいに統合されて、自己の身体の境界がわかるようになり、自分の身体とその他のものの相異がわかるようになり、ワロンのいう身体的自我が形成されていくであろう（ワロン、H：1965）。特に直立姿勢に関しては、胎児に背骨の弯曲があり、新生児に自動歩行が見られるように、直立姿勢、歩行へ向けて生理解剖学的構造に生得的なものもあるが、不安定な姿勢を我がものとする過程は、困難なものである。その中で、主体項と有機体項の分化は、ますます自覚的になって行くであろう。

ここでは、そのような自我の形成そのものに焦点を当てるのではない。自我つまり「僕、私」ができ上って行く過程において、まわりの成人が子どもにどのように接するべきか、子どもの存在をどのように捉えるべきかということを問題にしたいのである。

II

発達的に見ると大きな飛躍をするのであるが、上で提起した問題の手がかり

として道徳性の発達、すなわち善悪をどのような基準で判断するかに関する発達について、ピアジェ、J.とバンデュラ、A.の対立を取り上げてみたい。

ピアジェは、ビー玉に似た遊びの遊び方を観察したり、子どもに質問したりして、規則がどのような性格を持つとみなされているか、規則に対して子どもがどういう態度をとるかについて研究している（ピアジェ：1977）。そして、そこで見出したことをふまえて、善悪の判断の基準に関する調査に移っている。彼は、ゲームの規則に対する態度と、道徳的現実の規範に対する態度とが本質的には同様だと考えている。

ゲームの規則に対する態度は、7歳と8歳の間で変化が見られ、規則でお互いを拘束すること、規則の統一性に関心を持ち始め、各々が勝とうとするようになる。11歳から12歳にかけて、子どもたちは規則を真に尊重するようになり、勝負における手続きが詳細に規定されるようになる。なお、規則の性格については、9歳から10歳頃までは、規則はおとなから発生し、永続的で神聖なものと考えられている。それを過ぎると、規則はお互いに尊重しなければならないが、皆の合意があれば修正できると考えるようになる。前述したように、かかる遊びの規則に対する態度の研究から、善悪の判断の基準に関する調査に移っている。その調査はつぎのような方法でなされた。子どもに2つで1組の小話を聞かせ、いずれの主人公が罰されるべきかを問い、その判断の理由を問う。小話の一方は、良い動機からなされるが、甚大な損害が生じる話である。一方は、動機が悪くなくて、損害は小さいという話である。結果を簡略に示すと、主として結果、つまり損害の大小から判断する子どもの平均年齢は7歳で、主として動機によって判断する子どもの平均年齢は9歳であった。この結果をピアジェは、家庭教育の型や、個人的型を表わすのではなく、認知構造のあり方を表わす、つまりその発達を表わすと考えている。

ピアジェの理論的立場は、発生的認識論と言われ、具体的な発達をふまえて、人間の認識を捉えなおそうとの試みである。したがって、発達を研究しながらも、その焦点は、外界の認識、思考にある。現実の発達は、心身両面にわたるものであり、心的側面においても、外界をつくる面と、自己をつくる面がある。牧先生が指摘するように、ピアジェはこのうち外界に関わる面がとりあげられ、

他方は直接考察の対象とはなっていない（牧：1982，130～163頁）。その点は、発達を研究するものにとっては知っておくべき重要なことであるが、ピアジェの描いた発達は、思考を抽象しているにもかかわらず、正常児の健全な発達を描いているように考えられる。メーン・ド・ビランの考察したところからわかるように、身体だけでも、精神だけでも力や努力感はない。努力感は、それら二項が不可分に在るところにしかない。思考の側面に焦点を当てるピアジェは、三輪博士が指摘するように、努力感をそれ自体として評価しない（三輪：1977，19～20頁）。また、総じて身体性に関わってくる社会性などの側面にも焦点を当てない。そういった発達の捉え方からいえば欠けた所があるにもかかわらず、発達像は健全な印象を受ける。それは、ピアジェの関心が認識論にあり、それを発達にもとずいて考察しようとしているところにあると考えられる。そのため、彼は上述の道徳性の発達に関する研究において、遊びから出発したように、子どものありのままな自然な姿のうちに認識の側面を捉えようと意図している。ピアジェが彼の3人の子どもを誕生から詳細に観察、実験して発生初期の認知の発達をまとめたのは有名である。その論文にも育児について触れられていない。おそらく、育児は彼らの母親を信頼して任せ、普通の家庭生活の中で子どもが表わす、外界への関わりの変化をありのままに観察したのだと思われる。つぎにバンデュラの研究を見る。

バンデュラは5歳から11歳の子どもを被験者として、ピアジェと同様の小話を聞かせてどちらが罰されるべきかの判断を求める。つぎに結果によって判断した子と、動機によって判断した子を分ける。そして前者には同席した成人が動機による判断を示してから再度子どもに判断させる。後者には逆に成人は結果による判断を示してから判断させる。その後、成人モデルがいない別室での再調査がなされる（Bandura, A. et al.: 1963）。

この実験の結果は、成人の示範（modeling）によって子どもの判断が替り、モデルのいない事態でも示範されたのと同じ判断は、減少傾向を示すものの維持される。この結果から、バンデュラは、ピアジェの理論を年齢個有（age-specific）発達理論とよんで批判している。バンデュラの結果にはいろいろの疑問点があり、意図するほどピアジェの理論に打撃を与えているとは思わないが、その辺

は以前に別の報告で述べた（鶴飼：1983，13～14頁）。いずれにしても，バンデュラは，モデルの模倣や同調によって子どもの判断が替るのと同じように，子どもをとりまく成人との社会的相互作用が判断の型を形成し，年齢の低い子においても動機による判断を型づけることができると主張するのである。バンデュラの結果の解釈には後に述べるような疑問を持つが，人と人との関係である模倣を重視するのが彼の特徴だと言えよう。

ピアジェが遊びの研究から始めた理由は，おとなと子どもが面談だけによって調査を進める場合に，おとなの影響によって子どものありのままの判断をやがめるのではないかという危惧があるからだと考えられる。周知のように，彼は同化と調節という機能の連続と，同化と調節との均衡化によってもたらされる構造の非連続を特徴とする発達理論を構成している。2歳から7歳の時期を前操作期とよび，結果によって判断した子の平均年齢7歳というのは，その後期に当る。その段階では，事象は一般に多面的な性格を持つにもかかわらず，その目立った一面にとらわれる中心化や，事象の変化の過程をたどることが困難で，事象のある局面だけに焦点を当てるという特徴がある。社会的にみても，自分の視点と他者の視点を関係づけることが難しい自己中心性を示す。行為の結果によって善悪を判断するのは，かかる前操作期の構造上の特徴と合致する。動機による判断は，他者が行為するとき，自分と同じように動機をもってすることがわかり，自分を他者の立場に置いて善悪を判断することを意味する。このことは，自己中心性を克服した構造において実現すると考えられる。したがって，バンデュラがピアジェの理論に対し年齢個有理論として論争を挑むとすれば，このような構造論を問題にしなければならないと考えられる。

バンデュラの実験における年少の被験児は，まさにおとなに同調して動機による判断を型づけられて，ただ形式としておぼえたにすぎないのかもしれないのである。心理学の対象を意識でなく行動だとした伝統を持つアメリカの心理学においては，客観的に見て同じ行動は質を考慮せずに同じとする危険がある。また，年齢による構造のちがいを考慮せず，どの年齢においても同じ行動を獲得するだけの同等の機能を持つと考える傾向があるように思われる。

構造をあまり考慮しない点は，スキナーのプログラム学習にも見られる。プ

プログラム学習においては、勿論学習内容は、人間のものであるが、その原理は、実験動物が新しい行動を身につけるのに効率の良い学習方法として見出されたものと言えよう。少し前までは、条件づけを中心とする学習理論は、主としてネズミを被験体とする実験から構成されたと言って過言ではない。最近では類人猿に手話などの視覚的言語を獲得させる試みがある。手型で対象を指示することが知られ、未だ手型を知らない対象を、自分の知っている手型を連ねて表現できたことが報告されている。しかし、手話の獲得によって彼らの本性が変わったかどうか、手話が彼ら自身にとって何なのかといった、ことばが人間にじめる役割を考慮した問題は何ら提起されない。自閉症児やことばを持たない障害児が類人猿と同様の方法によって手話をおぼえ、それが音声言語に発展したという報告がある。それはそれだけで十分意味のあることだと考えるが、構造を伴わない形式だけではないかという疑問を拭えない。これらのことは、新しい行動を獲得する過程に関しては極論すれば、動物も人間も、また幼児も児童も成人も同じだと考えられていることを示す。

アメリカの心理学という言い方をしたが、現実には、ヨーロッパ出自の理論との論争や同化により変容している。しかし、ここであげたスキナー、バンデュラをはじめ、構造に重きを置かず、行動の習得の過程を重視する理論が優勢だと言えよう。客観的に行動に表われたところだけから行動理論を構成しようとする限り、内にある構造は研究の対象にはならない。しかしながら、1個体を長期にわたって時間的に研究したり、1個体の行動を臨機応変に条件発生的に研究すれば、内にある構造の客観的把握は決して不可能ではないと考えられる。

たとえばスキナーが動物に習得させた行動は、ネズミがスキナー箱のてこを押したり、アヒルがピアノをならしたりすることである。その行動自体は当の個体には意味があっても各々の種にとって無意味である。それまでできなかった新しいことができるようになることは人間の学習でも目ざされる。しかし、人間の学習は本来人間にとって必要なものでなければならない。実生活の備えをするものでなくてはならないだろう。直立歩行、ことばなどの人間的行動は、いろいろな点で獲得されるだけの基礎構造が備わり、それが発達したところで出現すると考えられる。したがって、条件づけを強調する学習理論は、本来構

造のないところへ形式をうえつけるための理論とも言えよう。換言すれば、当該の形式を獲得する意味は、報酬を受けるか、罰を避けることであり、そのことによって当の主体は形式だけをおぼえこむことになる。つまり主体は、無意味な形式の入れ物とならざるをえない。模倣やモデルリングにおいてもかかる可能性がある。その場合、実験者の側からいえば、相手の構造は問題でなく、自分が計画した形式をうえつけることがめざされると言えよう。そこでは、構造にもとづく興味や好奇心から発する発動性、主体性は問題にならないように思われる。

ピアジェの描く発達が健全だということを述べた。それは一つには、彼が子どもの自然な姿から外界への関わり方をとり出そうとしているからではないかと考えた。しかし、それだけではなく、彼が考える教育の目標にもよると考えられる。その教育の目標とする人間像は次のようなものである。第1は、前世代のしたことを単に受け入れるだけでなく、新しいことのできる人間、つまり創造的で発明発見をめざす人間である。第2は、与えられたものを全て受容するのでなく、批判的に検証しようとする人間である。かかる能動的で創意があり、批判的で自律的な成人を望むとすれば、子どもたちのそういう資質を助成しなければならない。

ピアジェは発達の要因として、成熟、対象に関わる体験、論理数学的体験、社会的伝達、均衡化の5つをあげる。このうち体験によって具体的に獲得され、真の生きた知識（知性と同意に使われる）を産むのは、対象に関わる体験、論理数学的体験と社会的伝達である。フィリップス Jr. J. L. の解説によると（Phillips, Jr. J. L.: 1969, 141頁）、各々の体験によってえられる知識は、その獲得の仕方が異なる。対象の特性に関する物理的知識は、対象に関わる中で自から発見するものである。また、たとえばリンゴが何個あるかという問題は、対象の性質を知る物理的知識とはちがって、対象の間の関係についての知識である。これを論理数学的知識とよび、これは、対象の性質からは直接知ることではできず、子どもが創り出さねばならないものである。社会的伝達による生活習慣などの社会的知識は教えてもらって子どもが受け入れるものである。かかる知識の分類と獲得の仕方から、上述の目標となる人間像は、子どもの資質を

助成することによって達成されるという意味が理解されよう。教えられるのは社会的知識であり、そのほかは子どもが発見し、発明するものである。おとなは、その機会を与えてまさに助成する役割しか果せないと考えるのである。したがって、かかる教育目標をあげることもピアジェの描く発達に関係してくるであろう。

しかし、ピアジェがとり出す思考としての主体は、身体とともに起る欲求、情動、力、努力感などを正面からとりあげず、消極的にしか評価しないのは前述の通りである。また教育の目標と考えられている彼の人間像には、身体をかいしてなされる人と人との関係の相互性の観点も希薄である。人間の特徴であることばは、三輪博士が言われるように、本質的に社会的であり、自分と他人との分化と共存を前提とする（三輪：1977、61～62頁）。しかしことばにおいても、ピアジェは、人間相互間のコミュニケーションの側面より、意味の世界の建設という側面を重視する。象徴機能の形成に重要な役割を果す模倣についても同様で、イメージが保持されることを重視し、模倣においても前提となる自他の分化と共存やそこに働らく情動の側面を正面から扱うことはない。更に、ピアジェのいう創意とか批判精神は、外界を問題にする科学的精神である。澤瀉博士が言われるように、それだけでは独断に陥いる可能性があり、独断を避けるためには、自己を省みる反省、自覚が重要である。この自己を反省し、自己をつくりかえる、つまり完成を目ざして、永久に自己を改善しつつあるものという観点も希薄である（澤瀉：1985、249頁）。外部世界に関わる思考を抽象すれば、その理論の中では必然的に孤立した、反省を欠いた人間が浮き上がってくる。しかしながら、ピアジェは教育学とは関係のない人で、認識を問題にしているのだからその点を批判することはできない。しかし、教育が問題になるとときには、ピアジェの理論そのものは、片手落ちをまぬがれないであろう。繰り返しになるが、ピアジェは子どものありのままの姿を重視した。その点は、彼の重要な方法論だと言うことができよう。かかる方法論においては、認識が抽象されるとしても、研究対象となる当の子どもは、まさに彼の全体を表わしているであろう。つぎにかかる方法論を含めてピアジェの考え方を幼児教育の実践に取り入れたカミー、C.の考え方を検討してみたい。

Ⅲ

カミーは幼稚園の教育目標を3領域に分けている。それは、感覚運動的領域、社会情動的領域と認知的領域である。このうち、認知的領域の目標は、直接にピアジェ理論から導びかれている。社会情動的な目標は、間接的にピアジェ理論と関係する。感覚運動的領域のそれは、伝統的な幼稚園の教育目標が参考にされている。このように、教育を問題にするかぎり、子どもの全体を考慮しなければならないのは言うまでもない。カミーが強調するのは次のことである。子どもに、おとなのように考えることを教えるのでなくて、個有の構造をもつ発達段階をやってくるがままに受入れることの重要性である。カミーの幼稚園では、生活習慣と危険に関しては子どもを規制するが、その他は子どもが自分なりにする能動的活動は全て許され、豊富な教材が用意される。

子どもはもともと多面的な存在であるが、社会情動的側面と認知的側面には密接な関係があることが指摘されている。ここでいう社会情動的側面とは、おとなとの関わりや子どもどうしの関わりの中で進む自己形成に主眼が置かれている。カミーの考え方の要点は、子どもはまちがう権利を持つということばに表われているように思われる。具体例をあげてみる。木製の茶色のビーズが6個あり、同じく木製の白いビーズが2個あるとする。そして子どもに「木のビーズと茶色のビーズとどちらが多い？」と問うとする。4,5歳の子どもは「茶色が多い」とまちがって答えることが多い。このまちがいは、部分の次元と全体の次元が同時に考えられず、部分の次元でしか考えられないという幼児期の構造上の制約によると見られる。かかるまちがいをしたとき、おとながまちがいを指摘して正しい答えを言えばどうなるであろうか。特にこの時期の子どもにとって、おとなは絶対的な権威を持っている。また、そう答えるとき子どもは、茶色のビーズと白いビーズを比較して「茶色が多い」と判断した可能性が高い。そのとき、まちがいを指摘され正答が言われる。その場合起ることは、自分の思考が混乱し、自分の判断はだめだということと、おとなの言うことはまちがいないから言われたようにおぼえておこうということである。かく

して、おとなの顔色から正誤の手がかりを求めて、正誤を推測するようになり、自から考えることを止めてしまうかもしれない。このような、いわば貼付けられた知識は何の役にも立たない。しかも、自己概念が歪められ、自信を失なってしまうかもしれない。したがって、子どもはまちがう権利を持つとまで強調されるのである。子どもは、遊びや、好奇心に発動されて積極的に活動する中で、また仲間との意志の衝突の中で、いずれ、彼の認知構造と現実との矛盾にきずき、自から矛盾を克服するようになる。こうして得られた知識は、確かな生きたものであり、かかる体験を通して健康な自我が強化される。つまり、幼児期のまちがいは構造の制約によるのであり、その構造そのものは、次の構造を産むためのどうしても欠かせない前提なのである。したがって、それに伴うまちがいは、当然のこととして受容すべきであり、自分で考えて判断したことを大事にしようとするのである。

カミーは、対象間の関係を示すことばを子どもに教えることを重視する立場にも反撥する。論理数学的知識は対象間の関係についての知識であるが、それは具体的対象に能動的に関わる中で自から創り上げるもので、ことばや技術を教えても、やはり貼付の知識に終る。かかることばが有効になるのは、現実に対応して考えることができるようになる次の段階になってからだと考えるのである。

特定の文化には、個有の生活様式があり、それを子どもは言われたり、叱られたり、ほめられたりしながら教えてもらって体得しなければならない。カミーもピアジェもその必要性を認めている。しかし、時に物理的知識や、論理数学的知識まで、社会的知識と同じように権威をもって教えこまれることがある。そのような試みは、何の役にも立たない貼付の知識を結果するだけである。また、社会的知識そのものも、それを体得するためには、強制が必要であるが、力によって屈服させるのではなく、自分で選択する余地を与える必要性がある。力に屈するのではなく、自から決める機会を与えられることは、これも健康な自我の形成につながるであろう。

認知の発達心理学的研究において、ピアジェと同様の実験について、発達を促進させる条件を探る研究がある。たとえばピアジェの実験につぎのようなも

のがある。同じコップに同量の水を入れ、子どもに同量であることを確認させる。それから、子どもの目の前で、一方のコップの水を細長いコップに移して、どちらが多いか判断させる実験である。この場合も、7歳頃までの子どもは、水位だけにとらわれて、細長いコップの方が多いという子が多い。かかる問題において、水を加えてもいないし、とつてもいないから同じ、またもとのコップにもどしたら同じになるから同じ、高いけど、細くなってるから同じというように、変化の過程をたどれるようになり、頭の中でもとにもどって考えられるようになり、多面的に考えられるようになって限界が克服される。こうなったとき、量の保存が成立したといわれるが、保存の成立を早める条件を探る研究がある。

科学技術の急激な変化が進行し、その中で今の子どもたちはいずれ研究の最先端に立つ時が必ず来る。また子どもに将来のより安定した生活を期待して、よい職場、よい大学をめざし、より早くから知的学習を促す短絡的な風潮もある。要するに知的能力だけを偏重する流れにある。

上述のような研究は、ピアジェが思考を抽象して研究しているがために現われると考えられる。しかし、彼の広い意味の方法論が無視されている。彼は各発達段階における構造の特徴を捉える一環としてかかる実験をしたのであって、保存の達成が具体的操作一般と同じと考えているわけではない。具体的操作期の子どもはかかる問題を解決できるとは言っても、その逆、つまりかかる問題を解決できたら具体的操作期にあるとは言っていないと思われる。このような量の保存という操作だけを取り出して、その達成の促進をめざすことに何ほどの価値があろうか。ピアジェの方法論を無視することは、まさに純粋に思考だけを抽象することになる。人間の多面的全体を文字通り無視することになる。このようにして発動項である自我に根ざした生きた知識が獲得されるであろうか。研究にとどまればよいが、教育にとりこまれるとき、カミーの貼付の知識となるのではあるまいか。思考と言おうと、自我、精神と言おうと、それだけでは、ベルグソンのいうように無力で夢みるものである。現実の人間において、より純粋な形でそれらが現われるとしたら、青年期における現実を軽視した形式論理性や、精神分裂病質や分裂病においてであろう。本稿でも時に自我とい

う言い方をしたが、それは単なる自我ではなく、身体と共存し、身体とともにある自我である。行動を発動し、自身を統一化する主体項としての自我である。

周知の発達加速現象が、最近やや停滞傾向にあるものの進行してきた。25年前に比較すると、平均で約8カ月性成熟が早まっている。このことは、澤田昭先生が言われたように、幼児期、児童期がそれだけ短縮していることを意味する(澤田：1982, 306～307頁)。したがって、これらの時期をそれだけ密度の濃いものに充実しなければならない。しかし、現実においては、特に知的領域において従来青年期の課題であったものが下ろされているようにも思われる。それでは充実したことにならないのは当然である。言われて久しいことであるが、これらの時期においては、仲間との遊びは最も重要であろう。ごっこ遊びでの模倣を中心とする表現活動が、自分の世界を構成するについていかに重要であるか。また、たとえば前述したビー玉遊びで何がなされているか。大小、軽重、材質の区別や、数に関する知識や、玉の属性と当てたとき当てられたときの玉の動きとの関係を知る機会であろう。規則の意味を知ることにもなる。そのような知的側面だけでなく、仲間の気持を思ったり、思いやったりということも起るであろう。総じて、子どもが好奇心を発し、注意深くなるのは、おもしろいものがあるときである。そのとき、子どもは自から考え、関係をつくり出す。そうした主体的、能動的な体験のうちで、発動的、統一化的主体項である自我が育つのは言うまでもないであろう。つぎにやや極端な例になろうが、自我形成に関連して臨床例を見てみたい。

IV

レイン、R. D. は、精神分裂病質や精神分裂病について、現象学的な考察を行なっている(レイン R. D. : 1971)。その症例を読んで、一般的に子どもにどのような接し方が相応しいかについて示唆がえられた。精神分裂病質は、一般には性格の偏よりと考えられているが、レインはつぎのように分析する。正常者にあっては、身体のうちにある自我が身体と一つになって、他人や世界に

対している。分裂病質においては、自我と身体とに断裂が生じ、身体から切り離されて、身体を持たないものとなった自我が身体と他者と世界に対立する。かかる自我は自分のアイデンティティを守ろうとして他者との現実的関わりを自分から切り離し、自分自身とのみ直接的関わりを持とうとする。かかる自我の基本的機能は、白昼夢と現実生活とをとりしきる「にせ自我」を観察することだけである。実生活において、他者との共有の世界と関係を結ぶのは自我ではなく、にせ自我である。一般に、現実のアイデンティティは、自己確認とともに、自分を知っている第三者の存在を必要とする。しかし、分裂病質者の真の自我は、他者との関わりを断ち、自分自身からも分断する。かくして、非現実的となり枯渇してしまう。

レインは、かかる心身の在り方を個人の生活史から解明する試みをしている。人間の幼児は、身体的誕生と生物学的生存にひき続いて、時間における持続と空間における局在性を持った1個体であるという感覚を持つようになる。つまり実存的に生まれる。子どもは自分自身を實在の生きている人間として体験し、他の人間を實在的なものとして体験するようになる。このような体験を持つ者は、確固とした存在的安定をもつ。一方でその対極をなす、自分の時間的持続性が欠如し、自分を一貫したまとまった存在だという感覚を持ってない場合がある。その場合、自分が作られている素材が良いもの、価値あるものと思うことができない。その子は、自我を身体から離れた部分として感じるであろう。このような存在的不安定をもつ場合がある。そして存在的不安定をかかえた者が分裂病質へつながることを示唆する。この安定、不安定は、結局子どものあるがままの存在が価値あるものとして受け入れられているかどうかにかかることが示唆されている。出生を喜ばれず、存在が疎まれ、おとなしく、いい子であれば邪険にはされないとか、母親がおとなしくて欲求がましくない点を良い子と評価し、良い子であり続けようとする子が例としてあがっている。幼ない子どもの本来の姿が親の言いなりになる、おとなしい良い子であるはずはない。本来は、そのような子こそ心配の種であるはずである。そのような子は、早くから本来の自己を出さないように、おとなしい子として振まうか、あるいは身体的に健康でないまま親の考える良い子であり続けるかして、そこににせの自

我が胚胎する。真の自我は育たない。

極端なパターンになるかならないかはわからないが、私達の身の回りにも行動を発動し、自己を統一化する真の自我が育っていない子が数多く存在するように思うのは杞憂であろうか。主体項としての自我が無視され、親の指図が優先し、主体性に欠ける子が少なくないように思える。我が子であろうと一期一会の生命として遇する態度のたいせつさを感じるのである。教育者においておやである。

今回の検討では、的を幼児期までにしばったつもりであるが、いずれ児童期以後についても論じてみたい。

参 考 文 献

- 前田嘉明：1965，性の社会学（H. シェルスキー），現代のエスプリ，性，至文堂。
プレスナー，H. 谷口茂訳：1985，人間の条件を求めて—哲学的人間学論考—，思索社。
時実利彦：1978（第9刷），目でみる脳—その構造と機能，東京大学出版会。
岡田幸夫：1972，現代人の行動—心理機制の諸相，日本放送出版協会。
澤瀉久敬：1947，仏蘭西哲学研究，創元社。
澤瀉久敬：1985，医学の哲学，増補第3刷，誠信書房。
ワロン，H. 久保田正人訳：1965，児童における性格の起源，明治図書。
ピアジェ，J. 大伴茂訳：1977，臨床児童心理学Ⅲ. 児童道徳判断の研究，同文書院。
牧 康夫：1982，人間探究の心理学，アカデミア出版会。
三輪 正：1977，身体の哲学—意味・言葉・価値—行路社。
Bandura, A. & McDonald, F. J.: 1963 Influence of social reinforcement and the behavior of model in shaping children's moral judgement. Journal of abnormal and social psychology, vol. 67.
Phillips, Jr. J. L.: 1969 The Origins of Intellect: Piaget's Theory. W. H. Freeman and Company.
澤田 昭：1982，現代青少年の発達加速，創元社。
レイン，R. D. 阪本健二他訳：1971，ひき裂かれた自己，みすず書房。
鵜飼信行：1983，行動規範の比較発達心理学的研究，佛教大学心理学研究所紀要，第1号。

註 澤瀉博士は，身体を統一化し発動する項（氣）と自我との連続性については言われていない。ここでは，あえてその連続性を考えたい。自我は，氣より更に複雑な事象を統一化する主体項であることはまちがいないであろう。